



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

LINEE GUIDA
PER IL DIRITTO ALLO STUDIO
DEGLI ALUNNI CON DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

DI CUI ALLA LEGGE 9 SETTEMBRE 2014, N.142



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

INDICE

Introduzione

Premessa

1. Descrizione dei Disturbi Evolutivi Specifici
 - 1.1 Disturbi della comunicazione
 - 1.2 Dislessia
 - 1.3 Disgrafia e disortografia
 - 1.4 Discalculia
 - 1.5 Disturbo della coordinazione motoria
 - 1.6 Disturbo dell'attenzione e/o dell'iperattività
2. Comorbilità
3. Osservazione in classe
 - 3.1 Osservazioni delle prestazioni atipiche
 - 3.2 Osservazione degli stili di apprendimento
4. Didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative
5. Piano didattico individualizzato e personalizzato (PDP)
6. Didattica per gli alunni con DSA
 - 6.1 Scuola dell'Infanzia
 - 6.1.1 Area del calcolo
 - 6.2 Scuola Elementare
 - 6.2.1 Disturbo di lettura e di scrittura
 - 6.2.2 Area del calcolo



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- 6.3 Scuola Media Inferiore - Scuola Secondaria Superiore - Centro di Formazione Professionale
 - 6.3.1 Disturbo di lettura
 - 6.3.2 Disturbo di scrittura
 - 6.3.3 Area del calcolo
- 6.4 Didattica per le Lingue Straniere
- 6.5 Dimensione emotiva e relazionale degli alunni con DSA
- 7. Interventi educativi e didattici per gli alunni con disturbo della coordinazione motoria (DCD)
 - 7.1 Interventi a scuola
 - 7.2 Durante le lezioni di educazione motoria e fisica
- 8. Interventi educativi e didattici per gli alunni con disturbo da deficit dell'attenzione e/o dell'iperattività (ADHD)
- 9. Interventi per alunni con altri bisogni educativi specifici (BES)



Introduzione

UNA SCUOLA AMICA DELLO STUDENTE (A STUDENT FRIENDLY SCHOOL)

La scuola:

è una comunità educante, che offre l'opportunità agli alunni ed alle alunne che la frequentano di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose e di acquisire i saperi irrinunciabili;

propone modelli di comportamento e di apprendimento tesi a sviluppare adeguatamente in ciascun studente il senso di appartenenza alla comunità in cui vive e a maturare quel grado di responsabilità che gli consenta di esercitare in modo pieno e completo una "cittadinanza attiva";

intende essere amica di ogni studente, verso cui indistintamente mette in atto atteggiamenti di accoglienza, empatia, cura, disponibilità, inclusione, senza per questo rinunciare a far acquisire le regole del vivere e del convivere;

è impegnata a far emergere le potenzialità di tutti gli alunni e ad assicurare a ciascuno il successo scolastico, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio.

Accessibilità dei contenuti

In una scuola amica dello studente la progettazione e la realizzazione dei percorsi didattici deve tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, delle sue capacità e fragilità, dei suoi specifici bisogni educativi.

Sempre di più l'istituzione scolastica deve cercare di individualizzare l'apprendimento, superando l'idea che sia l'alunno a doversi adeguare ad un insegnamento standard o a compiti/proposte uguali per tutto il gruppo classe.

Nella didattica vanno valorizzati linguaggi comunicativi alternativi al codice scritto (linguaggio iconografico, musicale, corporeo) al fine di rispettare gli stili di apprendimento di ciascuno studente e di coinvolgerlo, partendo dalle sue abilità/attitudini, dandogli così modo di acquisire fiducia nelle proprie capacità e favorire la sua creatività.

Va potenziata una organizzazione diversa della didattica: non solo rivolta al gruppo classe nella sua interezza, ma anche a gruppi eterogenei quali gruppi di livello, di interesse, di potenziamento; metodologie queste che rafforzano nello studente le sue potenzialità di dialogo, di ascolto dell'altro, la capacità di collaborare, di aiutare e farsi aiutare, cercando di sottrarre ogni alunno alla solitudine e alla frustrazione dell'individualismo. In questa direzione possono essere attivate tutte le modalità che consentono la costruzione sociale dell'apprendimento quali peer education, comunità di apprendimento e apprendistato cognitivo.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Gli strumenti compensativi vanno estesi a tutti gli alunni che presentano difficoltà, senza necessità di una certificazione, anzi è oggi oramai assodato che tali strumenti favoriscono l'apprendimento di ogni studente e quindi la loro proposizione evita inopportune sottolineature di difficoltà, oltre che favorire per tutti l'acquisizione degli apprendimenti.

Didattica inutile

Una buona scuola si caratterizza come un ambiente di apprendimento in cui si registrino la densità delle relazioni interpersonali, la densità delle relazioni affettive ed empatiche, l'esplosione delle potenzialità individuali, l'ascolto attivo, metodologie proattive e motivanti. Un ambiente che sia idoneo a promuovere apprendimenti significativi, permanenti, trasferibili anche ad altri contesti, in modo da promuovere anche competenze e non solo conoscenze e abilità.

Una didattica che non voglia essere inutile ed inefficace deve prevedere la riduzione di pratiche d'insegnamento meramente trasmissive e mnemoniche, privilegiando invece la problematizzazione, l'esplorazione, la ricerca, l'esperienza.

Andrà quindi promossa una essenzializzazione dei contenuti mediante la ricerca dei nuclei fondanti delle discipline e la definizione dei traguardi coerenti con i vari indirizzi scolastici.

Regole

La vita di questa particolare comunità, composta da studenti, insegnanti e personale non docente, è scandita da regole, che sono finalizzate allo stare bene a scuola e ad insegnare agli studenti a convivere e a collaborare con gli altri.

In una scuola amica le regole devono essere ragionevoli, motivate ed esplicitate in modo non ambiguo; devono valere per tutti i componenti della comunità.

Il valore educativo delle regole nasce dal coinvolgimento degli studenti nella definizione delle norme che regolano la comunità scolastica, in modo da favorire in loro quei processi di identificazione e di assunzione di responsabilità che rendano la partecipazione alla vita democratica consapevole e motivata.

E' preferibile che, per stimolare comportamenti riconosciuti come obiettivi nella comunità scolastica, si faccia ricorso a gratificazioni e incentivi, agendo maggiormente tramite rinforzi positivi piuttosto che con divieti e/o punizioni.

Eventuali sanzioni (utilizzate con funzioni educative) verranno dichiarate preventivamente e saranno proporzionate alla trasgressione, senza essere dettate da reazioni impulsive.

Per alunni in condizione di DES o BES le regole potranno essere personalizzate, per evitare frustrazioni derivanti da una discrepanza eccessiva fra un comportamento agito e il regolamento.

Valutazione

La valutazione non deve solo riguardare i risultati dell'apprendimento, che devono comunque essere verificati anche negli studenti con bisogni educativi specifici, ma deve soprattutto avere una finalità formativa e orientativa, dando all'alunno suggerimenti per migliorare il suo apprendimento.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

E' importante porre attenzione al punto di partenza, ai risultati positivi, ai progressi compiuti, avendo cura di apprezzare sempre l'impegno e di valorizzare i miglioramenti dell'alunno, anche in caso di carenze e difficoltà.

Accanto all'eterovalutazione, vanno incentivati anche processi di autovalutazione per rendere consapevole l'alunno dei propri punti di forza e di debolezza.

La valutazione offre anche spunti di riflessione al docente per monitorare l'efficacia dei percorsi d'insegnamento messi in atto e, quindi, assume una funzione regolativa.

Alleanza con la famiglia

Una scuola amica dello studente perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i suoi genitori. Non si tratta solo di intensificare i consueti incontri per ricevere informazione sui risultati scolastici, ma di instaurare relazioni costanti che, nel rispetto dei reciproci ruoli, siano in grado di supportarsi vicendevolmente nelle comuni finalità educative in modo da favorire il percorso educativo e scolastico di ogni studente.

In una scuola amica gli insegnanti:

- ✓ *sono accoglienti e attenti nei confronti di tutti gli studenti e cercano, in primo luogo, di conoscerli, di valorizzarli e di sostenerli nel loro percorso educativo e scolastico*
- ✓ *considerano primo dovere professionale instaurare una comunicazione empatica con gli studenti, antepoendo l'essere educatore rispetto alla preoccupazione di trasmettere il proprio sapere disciplinare*
- ✓ *sono i primi a rispettare le regole condivise nelle classe (divieto dell'uso del cellulare, tempi di arrivo in classe, rispetto verso gli altri, etc.)*
- ✓ *programmano, periodicamente, momenti di confronto e di ascolto tra il consiglio di classe e gli studenti*
- ✓ *organizzano le attività didattiche in modo che ogni argomento venga affrontato stimolando vari aspetti: l'ascolto, la visualizzazione, l'attività pratica, etc., per dar modo a ciascun studente di mettersi in comunicazione con i vari contenuti disciplinari adoperando il linguaggio a lui più congeniale*
- ✓ *esplicitano, prima di affrontare un nuovo argomento, il percorso didattico, le finalità ad esso sottese e, possibilmente, le implicazioni pratiche/concrete che tale argomento coinvolge*
- ✓ *danno tempo allo studente di recuperare dopo eventuali assenze e di adeguare la sua preparazione a quella della classe*
- ✓ *consentono allo studente di prendere appunti nel modo più confacente (registrare, fare foto alla lavagna, fare mappe, scrivere tutto, etc.)*
- ✓ *propongono e insegnano diversi stili per quanto riguarda il metodo di studio in maniera che ogni studente possa trovare quello per lui più efficace*



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- ✓ *aiutano gli studenti nell'organizzazione dei tempi e del materiale scolastico*
- ✓ *considerano la verifica un momento didattico formativo piuttosto che una mera misurazione delle conoscenze e delle abilità ed evidenziano maggiormente gli aspetti positivi e gli apprendimenti raggiunti rispetto alla sottolineatura di errori*
- ✓ *pianificano, in accordo con i colleghi, solo una verifica al giorno, evitando di appesantire la giornata scolastica*
- ✓ *programmano le verifiche scritte che corrispondono alla conclusione di un argomento significativo della disciplina o di una unità di apprendimento*
- ✓ *consentono l'uso di strumenti compensativi durante le verifiche orali e scritte*
- ✓ *attribuiscono la valutazione massima ad ogni verifica eseguita correttamente indipendentemente dall'uso di strumenti compensativi*
- ✓ *costruiscono le verifiche con esercizi graduati valutando ogni quesito significativamente in modo da giungere ad una valutazione finale che tenga conto delle diverse situazioni in classe, dei diversi livelli raggiunti e dei diversi progressi riscontrabili rispetto alla situazione di partenza*
- ✓ *costruiscono verifiche personalizzate (con attività semplificate o più consone alle caratteristiche specifiche dello studente) per gli studenti con BES e, all'occorrenza, forniscono tempi aggiuntivi per il completamento del compito*
- ✓ *restituiscono allo studente, ed anche alla famiglia, qualora ne facesse richiesta, le verifiche scritte corrette e completate nelle parti eventualmente carenti, assolvendo in questo modo alle esigenze di trasparenza e di formazione*
- ✓ *illustrano allo studente in anticipo le modalità di valutazione in modo che possa assumere consapevolezza delle valutazioni delle singole parti della verifica.*



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Premessa

La Legge 9 settembre 2014 n. 142 riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia, la discalculia, il disturbo della comunicazione, il disturbo della coordinazione motoria e i disturbi del comportamento come Disturbi Evolutivi Specifici (DES). La Legge attribuisce la diagnosi dei disturbi evolutivi ai servizi sanitari e sociosanitari dell'Istituto per la Sicurezza Sociale, su richiesta della famiglia, con gli esiti diagnostici che saranno comunicati sia alla famiglia, sia alla scuola di appartenenza dello studente, e apre, in via generale, un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio, diverso da quello previsto dalle normative esistenti per gli studenti con disabilità. Infatti, il tipo di intervento previsto dalla Legge si focalizza su: didattica individualizzata e personalizzata, strumenti compensativi, misure dispensative e adeguate forme di verifica e valutazione. La Legge assegna alle istituzioni scolastiche e formative e all'Università degli Studi di San Marino il compito di **individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate**, affinché alunni e studenti con DES possano raggiungere il **successo formativo**.

A questo riguardo, la promulgazione della Legge 142/2014 riporta in primo piano un importante fronte di riflessione culturale e professionale su ciò che oggi significa svolgere la funzione docente. La *Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo* sollecita ancora una volta la scuola a **porre al centro delle proprie attività e della propria cura la persona e a riarticolare le modalità didattiche e le strategie di insegnamento sulla base dei bisogni educativi specifici in tutti gli ordini e gradi di scuola**. Tali sollecitazioni non costituiscono una novità nella legislazione scolastica sammarinese, già la Legge 12 febbraio 1998 n. 21 stabilisce all'articolo 4 che: “Vanno rispettati i tempi e i ritmi più adeguati alla maturazione di ogni studente, attraverso forme opportune di personalizzazione e di individualizzazione dei percorsi, potenziamenti formativi e diversificazione delle metodologie didattiche”.

Le *Linee guida* presentano alcune indicazioni, elaborate sulla base delle più recenti conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative. Esse indicano il livello essenziale delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e all'Università degli Studi di San Marino per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DES.

Il documento presenta la descrizione dei Disturbi Evolutivi Specifici, amplia alcuni concetti pedagogico-didattici ad essi connessi e illustra le modalità di valutazione degli alunni e degli studenti con DES. Un capitolo è poi dedicato agli interventi che le istituzioni scolastiche sono tenute ad attivare per favorire il successo formativo anche di alunni con bisogni educativi specifici derivanti da svantaggio socio-economico, linguistico culturale o da altre motivazioni accertate e documentate.



1. DESCRIZIONE DEI DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

I Disturbi Evolutivi Specifici interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico e del comportamento, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica.

Sono coinvolte in tali disturbi: la capacità del linguaggio espressivo e/o recettivo, l'abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli, le attività che richiedono organizzazione e coordinazione motoria, le capacità attentive e le competenze comportamentali.

Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DES sono di origine neurobiologica; allo stesso tempo hanno matrice evolutiva e si mostrano come un'atipia dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati.

Nella grande categoria dei DES assumono grande rilevanza in ambito scolastico i disturbi specifici di apprendimento (DSA), che, sulla base dell'abilità deficitaria, assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), disclaculia (calcolo). Posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. E' da notare, inoltre (e ciò non è affatto irrilevante per la didattica), che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo.

1.1 Disturbi della comunicazione

I disturbi della comunicazione comprendono deficit del linguaggio, dell'eloquio, della comprensione e della comunicazione. Per *eloquio* si intende la produzione espressiva di suoni (articolazione, fluidità, voce); il *linguaggio* comprende la forma, la funzione e l'utilizzo di un sistema convenzionale di simboli (parole pronunciate, linguaggio gestuale, parole scritte, immagini) con una modalità governata da regole di comunicazione che influenza il comportamento, le idee e le attitudini di un altro individuo. L'apprendimento e l'uso del linguaggio dipendono sia dalla abilità ricettiva, sia da quella espressiva. L'abilità espressiva si riferisce alla produzione di suoni e gesti, l'abilità ricettiva si riferisce alla comprensione dei messaggi linguistici. La presenza di un disturbo della comunicazione precoce nella scuola dell'infanzia costituisce un segnale di rischio per la socializzazione, per la successiva acquisizione e automatizzazione della letto-scrittura.

1.2 Dislessia

Da un punto di vista clinico, la *dislessia* si manifesta come disturbo specifico attraverso una significativa minore correttezza e rapidità nella lettura rispetto a quanto atteso per: età anagrafica, classe frequentata e istruzione ricevuta.

Risultano più o meno deficitarie, a seconda del profilo del disturbo in base all'età, la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo nella lettura che migliora, pur permanendo nel tempo. Tale considerazione è utile per l'individuazione di eventuali segnali anticipatori, fin dalla scuola dell'infanzia.

1.3 Disgrafia e disortografia

Il processo di scrittura richiede una valutazione sia di componenti disortografiche, sia disgrafiche. Pertanto il disturbo specifico di scrittura si definisce *disgrafia* o *disortografia*, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l'ortografia. La disgrafia afferisce al controllo del tratto e degli aspetti grafici (fluidità, qualità del tratto grafico, orientamento, etc.), nonché a fattori visuo-spaziali e di esecuzione motoria.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Per la condizione di disortografia – connessa con disturbi dell'area linguistica – vale la regola del numero di errori ortografici che difettano in misura uguale o maggiore alle due deviazioni standard rispetto ai risultati medi degli studenti che frequentano la stessa classe scolare.

1.4 Discalculia

La *discalculia* riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo.

Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il *subitizing* (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la serializzazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente.

Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

1.5 Disturbo della coordinazione motoria

Il *disturbo dello sviluppo della coordinazione motoria* (*Developmental Coordination Disorder – DCD*) è un ritardo nello sviluppo delle capacità motorie, o una difficoltà nella coordinazione dei movimenti, che comporta l'impossibilità per il bambino di svolgere adeguatamente le attività della vita quotidiana.

Alcune delle caratteristiche del bambino affetto da DCD, possono essere individuate dalle persone a lui più vicine (contesto familiare, educatori, insegnanti), dato che le difficoltà motorie rendono problematiche attività quali: vestirsi, giocare, impugnare la penna, praticare attività motorie e sportive, e possono interferire con i risultati scolastici.

Il DCD può manifestarsi da solo oppure in concomitanza a difficoltà di apprendimento, disturbi del linguaggio e/o sindrome da deficit di attenzione.

1.6 Disturbo da deficit dell'attenzione e/o dell'iperattività

Il disturbo da deficit dell'attenzione e/o dell'iperattività, spesso definito con l'acronimo ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei.

Molti bambini e ragazzi possono presentare comportamenti di disattenzione e/o irrequietezza motoria, tuttavia gli alunni che presentano tale Disturbo hanno difficoltà pervasive e persistenti nel:

- selezionare le informazioni necessarie per eseguire il compito e mantenere l'attenzione per il tempo utile a completare la consegna
- resistere ad elementi distraenti presenti nell'ambiente o a pensieri divaganti
- seguire le istruzioni e rispettare le regole (non a causa di comportamento oppositivo o di incapacità di comprensione)
- auto regolare il proprio comportamento che si caratterizza quindi per una eccessiva irrequietezza motoria e si esprime principalmente in: movimenti non finalizzati, nel frequente abbandono della posizione seduta e nel rapido passaggio da un'attività all'altra



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- controllare, inibire e differire risposte o comportamenti che in un dato momento risultano inappropriati: aspettare il proprio turno nel gioco o nella conversazione
- applicare in modo efficiente strategie di studio che consentano di memorizzare le informazioni a lungo termine.

Gli stessi alunni possono talvolta presentare difficoltà:

- nell'instaurare e nel mantenere relazioni positive con i coetanei
- nell'autoregolare le proprie emozioni
- nell'affrontare adeguatamente situazioni di frustrazione imparando a posticipare la gratificazione
- nel gestire il livello di motivazione interna approdando molto precocemente ad uno stato di “noia”
- nell'evitare stati di eccessiva demoralizzazione e ansia
- nell'orientare correttamente i propri accessi sensoriali nella relazione dialogica
- nel controllare livelli di aggressività
- nel seguire, nella modalità prevista dagli insegnanti, i ritmi di apprendimento della classe.

2. COMORBILITA'

Pur interessando condizioni diverse di abilità, i disturbi sopra descritti possono coesistere contemporaneamente in una stessa persona ciò che tecnicamente si definisce “comorbilità”.

Ad esempio, il Disturbo del Calcolo può presentarsi in isolamento o in associazione (più tipicamente) ad altri DSA. Anche l'ADHD, con notevole frequenza, è associato ad uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi d'ansia.

In questi casi, il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.

3. OSSERVAZIONE IN CLASSE

I Disturbi Evolutivi Specifici hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe.

Ampie ricerche hanno evidenziato che ai DES si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata più efficace e funzionale.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Ciò assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione -scuola dell'infanzia e scuola elementare- per il riconoscimento di un potenziale disturbo evolutivo specifico, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo.

3.1 Osservazione delle prestazioni atipiche

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Evolutivo Specifico, occorre, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti interessati dal disturbo: linguaggio, lettura, scrittura, calcolo, attenzione, comportamento, coordinazione motoria .

Ad esempio, per ciò che riguarda la scrittura, è possibile osservare la consistente presenza ancora di **errori ricorrenti**, che possono apparire comuni ed essere **frequenti** in una fase di apprendimento o **in una classe precedente**. Nei ragazzi più grandi è possibile notare l'estrema **difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura**.

Per quanto concerne la lettura, possono essere indicativi il permanere di una **lettura sillabica** ben oltre la metà della prima classe elementare; la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nel medesimo brano; il perdere frequentemente il segno o la riga.

Quando un docente osserva tali caratteristiche nelle prestazioni scolastiche di un alunno, predispone specifiche **attività di recupero e potenziamento**. Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere ad uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo evolutivo specifico.

È bene precisare che le ricerche in tale ambito rilevano che circa il 20% degli alunni (soprattutto nel primo biennio della scuola elementare), manifestano difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Evolutivi Specifici. Tuttavia, solo il quattro o cinque per cento presenteranno un DES. Ciò vuol dire che una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo.

3.2 Osservazione degli stili di apprendimento

Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici.

Ciò è significativo per l'argomento in questione, in quanto nel caso di un alunno con DES, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico.

4. ***DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA. STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE.***

La Legge 142/2014 dispone che le istituzioni scolastiche e formative garantiscano l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando adeguate metodologie e strategie educative.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

I termini *individualizzata* e *personalizzata* non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune.

E' comunque preliminarmente opportuno osservare che la Legge 142/2014 insiste più volte sul tema della didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio, attraverso il PDP, con ciò lasciando intendere la centralità delle metodologie didattiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DES.

“Individualizzato” è l'intervento calibrato sul singolo o sul piccolo gruppo, che diviene “personalizzato” quando è rivolto ad un particolare discente.

Più in generale, contestualizzandola nella situazione didattica dell'insegnamento in classe, l'azione formativa individualizzata pone *obiettivi comuni* per tutti i componenti del gruppo-classe, ed è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con un rispetto di tempi e con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni.

L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi *obiettivi diversi* per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.

Si possono quindi proporre le seguenti definizioni.

La *didattica individualizzata* consiste nelle **attività di recupero individuale** che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La *didattica personalizzata*, invece, calibra l'offerta didattica e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle ‘preferenze’ e del talento stesso. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DES, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

La Legge 142/2014 richiama inoltre le istituzioni scolastiche e formative all'obbligo di garantire l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere.

Gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Fra i più noti indichiamo:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di registrare la lezione per poi ascoltarla a casa piuttosto che scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DES da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DES.

Le *misure dispensative* sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura.

D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con dislessia di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *item* della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo.

L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DES, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione.

Va infine precisato che strumenti compensativi e misure dispensative non possono essere messi sullo stesso piano, come fossero ingredienti equivalenti ed intercambiabili nell'azione didattica.

Esiste, infatti, una gerarchia funzionale, che va rispettata:

- innanzitutto vanno attivati i più opportuni interventi di tipo abilitativi, finalizzati a promuovere nell'alunno le abilità;



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- qualora gli interventi educativo-didattico non sono risultati efficaci, si può ricorrere all'utilizzo di uno strumento compensativo, individuando un sistema alternativo per raggiungere almeno in modo parziale o in alcune limitate circostanze, risultati funzionalmente equivalenti;
- infine, nel caso in cui nemmeno i sistemi compensativi si siano rivelati efficaci, è possibile prevedere anche misure dispensative.

5. IL PIANO DIDATTICO INDIVIDUALIZZATO E PERSONALIZZATO (PDP)

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche e formative esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese.

A questo riguardo, entro il primo bimestre di ogni anno scolastico, la scuola, con la collaborazione dei servizi specialistici dell'ISS, predispone, per ogni alunno con disturbo evolutivo, un piano didattico individualizzato e personalizzato (PDP), che dovrà contenere almeno le seguenti voci, articolato per le discipline coinvolte dal disturbo:

- dati anagrafici dell'alunno;
- tipologia di disturbo;
- attività didattiche individualizzate;
- attività didattiche personalizzate;
- strumenti compensativi utilizzati;
- misure dispensative adottate;
- forme di verifica e valutazione personalizzate.

Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici, e con i servizi specialistici dell'ISS.

L'efficacia del piano didattico individualizzato e personalizzato è connessa alla sua capacità di indirizzare effettivamente i comportamenti e i procedimenti attivati a scuola e a casa da parte degli insegnanti e dei genitori.

Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine ciclo.

6. DIDATTICA PER GLI ALUNNI CON DSA

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un progressivo incremento in ambito clinico degli studi, delle ricerche e delle attività scientifiche sul tema dei DSA. Consultando la bibliografia in argomento, si rileva infatti una quantità preponderante di pubblicazioni nei settori della clinica e delle neuroscienze, rispetto a quelli pedagogico-didattici.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

In tempi più recenti, anche per le dimensioni che ha assunto il fenomeno nelle nostre scuole, oltre che per l'attenzione determinata dagli interventi legislativi in materia, si è manifestato un sempre maggiore interesse per la messa a punto e l'aggiornamento di metodologie didattiche a favore dei bambini con DSA.

Sulla base di una impostazione tuttora ritenuta valida, la didattica trae orientamento da considerazioni di carattere psicopedagogico. A tale riguardo, può essere utile far riferimento a testi redatti nell'ambito di studi e ricerche che si concentrano sul comportamento manifesto, sulla fenomenologia dei DES, senza tralasciare di indagare e di interpretare i modi interiori dell'esperienza. In tale ambito, si cerca ad esempio di indagare il mondo del bambino dislessico secondo la sua prospettiva, non come osservatori esterni.

Si porta il lettore a comprendere come il bambino dislessico non riesce a mettersi da un punto di vista unitario, ciò che provoca una corsa ai punti di riferimento, poiché ad ogni movimento verso il mondo sorge spontaneamente un doppio significato. Un esempio è quello del turista che si trova in Inghilterra dove vi è un sistema di guida diverso e dove si fa fatica a guadagnare nuovi punti di riferimento. E vi è l'esempio di un Paese ancora più insolito dove la barriera del linguaggio è raddoppiata da quella dei significati. Immaginiamo di trovarci in un posto con una lingua totalmente diversa o che non riusciamo a ben comprendere: sentiamo sorgere un senso di profondo disagio perché manca "una comunicazione completa, reale, intima". Ma riusciamo a tranquillizzarci perché il nostro soggiorno avrà termine e, con il rientro a casa, potremo tornare ad esprimerci, a parlare in rapporto allo stesso quadro di riferimento, a trovare uno scambio vero, uno scambio pieno. Pensiamo invece al disagio di questi bambini che non possono tornare a casa, in un mondo dove devono rincorrere punti di riferimento che rimangono stranieri, soprattutto se noi siamo per loro stranieri, chiudendoci nell'incomprensione.

Da tali indicazioni si può prendere spunto per trarre orientamento nella prassi pedagogico-didattica. Gli insegnanti possono "riappropriarsi" di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA, laddove lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente o a mutuare la propria attività sul modello degli interventi specialistici, sulla base della consapevolezza della complessità del problema e delle sue implicazioni neurobiologiche.

Ora, la complessità del problema rimane attuale e la validità di un apporto specialistico, ovvero di interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri in sinergia con il personale della scuola non può che essere confermata; tuttavia – anche in considerazione della presenza sempre più massiccia di alunni con DSA nelle classi – diviene sempre più necessario fare appello alle competenze psicopedagogiche dei docenti 'curricolari' per affrontare il problema, che non può più essere delegato *tout court* a specialisti esterni.

È appena il caso di ricordare che nel profilo professionale del docente sono ricomprese, oltre alle competenze disciplinari, anche competenze psicopedagogiche. Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello "strumentario" di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente. Tuttavia, è pur vero che la competenza psicopedagogica, in tal caso, deve poter essere aggiornata e approfondita.

È per questo che il sistema scolastico e formativo sammarinese ha intenzione di promuovere percorsi di formazione comuni per quanto riguarda l'approccio psicopedagogico, ma differenziati rispetto agli ordini e gradi di scuola. Vi sono infatti peculiarità dell'azione didattica che vanno attentamente considerate.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

In tal senso, la Scuola dell'Infanzia svolge un ruolo di assoluta importanza sia a livello preventivo, sia nella promozione e nell'avvio di un corretto e armonioso sviluppo -del miglior sviluppo possibile - del bambino in tutto il percorso scolastico, e non solo. Occorre tuttavia porre attenzione a non precorrere le tappe nell'insegnamento della letto-scrittura, anche sulla scia di dinamiche innestate in ambiente familiare o indotte dall'uso di strumenti multimediali.

Invece, coerentemente con gli orientamenti e le indicazioni che si sono succeduti negli ultimi decenni, la Scuola dell'Infanzia ha il compito di rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini, promuovendo la maturazione dell'identità personale, in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi), mirando a consolidare le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino.

Come è noto, la diagnosi di DSA può essere formulata con certezza alla fine della seconda classe della scuola Elementare. Dunque, il disturbo di apprendimento è conclamato quando già il bambino ha superato il periodo di insegnamento della letto-scrittura e dei primi elementi del calcolo. Ma è questo il periodo cruciale e più delicato tanto per il dislessico, che per il disgrafico, il disortografico e il discalcolico.

Se, ad esempio, in quella classe si è fatto ricorso a metodologie non adeguate, senza prestare la giusta attenzione alle esigenze formative ed alle 'fragilità' di alcuni alunni, avremo non soltanto perduto un'occasione preziosa per far sviluppare le migliori potenzialità di quel bambino, ma forse avremo anche minato seriamente il suo percorso formativo.

Per questo assume importanza fondamentale che sin dalla Scuola dell'Infanzia si possa prestare attenzione a possibili DSA e porre in atto tutti gli interventi conseguenti, ossia – in primis – tutte le strategie didattiche disponibili. Se poi l'osservazione pedagogica o il percorso clinico porteranno a constatare che si è trattato di una mera *difficoltà* di apprendimento anziché di un *disturbo*, sarà meglio per tutti. Si deve infatti sottolineare che le metodologie didattiche adatte per i bambini con DSA sono valide per ogni bambino, e non viceversa.

6.1 Scuola dell'infanzia

È importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia.

Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b...) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo.

Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole.

Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Solo in una scuola vissuta come contesto di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino ed adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, la sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia ed a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole.

È bene ricordare che l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino.

Un'accurata attenzione ai processi di apprendimento dei bambini permette di individuare precocemente eventuali situazioni di difficoltà. E' pertanto fondamentale l'osservazione sistematica portata avanti con professionalità dai docenti, che in questo grado scolastico devono tenere monitorate le abilità relative alle capacità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche. Durante la scuola dell'infanzia è possibile individuare la presenza di situazioni problematiche che possono estrinsecarsi come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune percettive, difficoltà di linguaggio verbale.

Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscano in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scrittura e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA, quali difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani). L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio, discontinuità nel gesto, ritocatura del segno già tracciato, direzione del gesto grafico, occupazione dello spazio nel foglio.

Attraverso gli esercizi di grafica, si lavora sulla motricità fine, sulla funzionalità della mano e, contemporaneamente, sull'organizzazione mentale, ovvero sul nesso tra l'assunzione immaginativa di un dato ed il suo tradursi in azione. Il bambino non "copia" le forme, ma le elabora interiormente.

Nel disegnare una forma sul foglio, egli fa riferimento ad un tracciato immaginativo interno frutto di una rappresentazione mentale: la forma grafica, che poi diverrà segno grafico della scrittura, viene costruita mediante una pluralità ed una complessità di atti che portano alla raffigurazione di una immagine mentale. Le esercitazioni su schede prestampate dove compaiono lettere da ricalcare o da completare non giovano all'assunzione di tale compito. La forma grafica deve essere ben percepita e ricreata con la fantasia immaginativa del bambino, meglio se sperimentata attraverso il corpo (per es. fatta tracciare sul pavimento camminando o in aria con le mani; oppure si può tracciare un segno grafico sulla lavagna con la spugna bagnata: una volta asciugata e dissolta, chiedere di disegnare quel segno sul foglio).

Parimenti, la corretta assunzione dello schema motorio determina la coordinazione dei movimenti e l'organizzazione dell'azione sul piano fisico.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie ad un successivo approccio alla lingua scritta.

Il linguaggio è il miglior predittore delle difficoltà di lettura, per questo è bene proporre ai bambini esercizi linguistici -ovvero “operazioni meta fonologiche” -sotto forma di giochi.

Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto.

L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola *cane* in *ca-ne*) consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola *ca-ne* corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell'espressione verbale ed è quindi molto facilmente identificabile).

Queste attività dovrebbero essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto di tempi di attenzione rapportati all'età dei bambini e senza togliere spazio alle attività precipuamente ludiche e di esplorazione. Solamente in questo modo diventa possibile garantire la piena partecipazione di tutti i bambini, nel rispetto dei tempi e delle modalità interattive di ciascuno. Al tempo stesso i docenti devono intraprendere insieme agli alunni un percorso di insegnamento-apprendimento all'interno del quale l'osservazione sistematica offra costantemente la possibilità di conoscere, in ogni momento, la situazione socio-affettiva e cognitiva di ciascun alunno.

La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell'infanzia, ma che nella scuola dell'infanzia deve trovare i necessari prerequisiti. Infatti, la percezione visiva e uditiva, l'orientamento e l'integrazione spazio-temporale, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l'insegnamento-apprendimento della lettoscrittura come sistema simbolico rilevante.

6.1.1 Area del calcolo

Lo sviluppo dell'intelligenza numerica e la prevenzione delle difficoltà di apprendimento del calcolo rappresenta uno degli obiettivi più importanti della scuola dell'infanzia che si dovrebbe realizzare attraverso la collaborazione tra scuola, famiglia e, possibilmente, servizi territoriali.

Tale attività si sostanzia in attività di potenziamento e di screening condotte con appropriati strumenti in grado di identificare i bambini a rischio di DSA e con attività didattiche volte a potenziare in tutti, ma in particolare modo nei bambini a rischio, i prerequisiti del calcolo che la ricerca scientifica ha individuato da tempo.

Per imparare a calcolare è necessario che il bambino prima sviluppi i processi mentali specifici implicati nella cognizione numerica, nella stima di numerosità e nel conteggio.

È importante che un bambino con i bisogni particolari che esprime essendo a rischio di DSA, sia posto nelle condizioni di imparare a distinguere tra grandezza di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato all'acquisizione delle parole-numero con la consapevolezza che le qualità percettive degli oggetti (colori, forme, etc..) possono essere fuorvianti, essendo qualità indipendenti dalla dimensione di numerosità.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Attività, quindi, di stima di piccole numerosità (quanti sono...) e di confronto di quantità (di più, di meno, tanti quanti...) devono essere promosse e reiterate fino a quando il bambino riesce a superarle con sicurezza e a colpo d'occhio.

L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione $n+1$. Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabico, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente. In altre parole, il bambino deve imparare ad astrarre il concetto di quantità numerica al di là delle caratteristiche dell'oggetto contato, ad esempio: 3 stelline, 3 quadretti, 3 caramelle o 3 bambole rappresentano sempre la quantità 3, a prescindere dalla dimensione e dalle caratteristiche fisiche degli oggetti presi in considerazione.

Particolare attenzione didattica va posta anche verso la conquista di abilità più complesse, quali quelle sintattiche di composizione del numero (es: tante perle in una collana, tante dita in una mano, tanti bambini in una classe... tanti 1 in un insieme...), di ordinamento di grandezze tra più elementi e di soluzione di piccoli problemi di vita quotidiana utilizzando il conteggio.

È importante che l'attenzione del bambino sia rivolta agli aspetti quantitativi della realtà e che impari a usare il numero come strumento per gestire piccoli problemi legati alla quotidianità, come per esempio predisporre il materiale per un'attività, non in modo approssimato, ma esatto: quanti bambini? Tanti....

Queste situazioni informali e ludiche offrono un approccio al numero e al calcolo basato su piccoli progressi che saranno vissuti come successi e gratificanti, in particolare verso i bambini con difficoltà, se le figure che si prendono cura dell'educazione del bambino li sapranno cogliere e valorizzare.

6.2 Scuola Elementare

6.2.1 Disturbo di lettura e di scrittura

All'inizio della scuola elementare la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della scuola dell'infanzia e i docenti della scuola primaria medesima. In questo modo è possibile che questi ultimi ottengano elementi preconsoscitivi, che saranno poi integrati nella programmazione delle attività della scuola elementare. Solo da una conoscenza approfondita degli alunni, il team docente potrà programmare le attività educative e didattiche, potrà scegliere i metodi e i materiali e stabilire i tempi più adeguati alle esigenze di tutti gli alunni del gruppo classe.

Spesso nella prima classe della scuola elementare gli insegnanti si lasciano prendere dall'ansia di dover insegnare presto agli alunni a leggere e scrivere, ostacolando, però, in questo modo, processi di apprendimento che dovrebbero essere gradualmente e personalizzati. Ogni bambino ha la propria storia, la propria personalità, le proprie originali capacità di porsi in relazione con le esperienze, i propri ritmi di apprendimento e stili cognitivi. È importante offrire agli alunni la possibilità di maturare le capacità percettivo-motorie e linguistiche, che costituiscono i prerequisiti per la conquista delle abilità strumentali della letto-scrittura.

Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Quindi, per imparare la lettura è importante avere buone capacità di riconoscimento visivo e di analisi di struttura della parola.

I bambini con DSA hanno in genere buone capacità intellettive, ma hanno limitate capacità di riconoscimento visivo o limitate capacità di analisi fonologica delle parole. A causa di tali limitazioni specifiche hanno notevoli difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze tra segni ortografici e suoni, o non riescono a ricostruire la parola partendo dai singoli suoni che la compongono. Ma è importante ricordare che l'acquisizione dei contenuti non è preclusa all'alunno con DSA e che quindi le sue difficoltà di lettura e scrittura dovrebbero essere compensate da strategie, metodologie e strumenti che non compromettano il suo apprendimento.

Al mostrarsi dei primi segni di difficoltà non si deve procedere aumentando la mole degli esercizi per ottenere dei risultati, ma è necessario effettuare una valutazione accurata che consenta di capire se e quale tipo di didattica e di supporto sarebbero necessari.

Per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (vale a dire di un ritmo di lettoscrittura costante e continuativo), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato.

È importante che il bambino si senta protagonista di piccoli successi. Sono quindi necessari la flessibilità nelle proposte didattiche, il successo, le gratificazioni, la finalizzazione delle attività, così come la condivisione degli obiettivi educativi e didattici fra tutte le figure che si prendono cura del bambino con DSA: scuola, famiglia e servizi.

Scendendo nello specifico del metodo di insegnamento-apprendimento della lettoscrittura, è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di una adeguata fluenza e correttezza di lettura.

Per andare incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fono-sillabico, oppure quello puramente sillabico. Si tratta di approcci integrati che possono essere utilizzati in fasi diverse.

La metodologia di approccio che inizia e insiste per un tempo lungo sul lavoro sillabico si fonda sulle seguenti considerazioni.

La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica.

Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul *continuum* del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante -vocale) può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia. Si potranno proporre quindi esercizi di *sintesi sillabica*, ricostruire una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate ad alta voce dall'insegnante; esercizi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia; si possono formare treni di parole dove la sillaba finale della prima costituisce quella iniziale della seconda; si possono proporre inoltre giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione di rime, oppure tombole e domino con immagini e sillabe da associare.

Si dovrà poi, in un secondo tempo, passare al lavoro di tipo fonologico.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e si strutturano in livelli gerarchici di competenza:

-livello della *parola*: indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;

-livello della *struttura delle sillabe*: indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura [all'inizio sono più facilmente identificabili quelle dalla struttura consonante-vocale (ad esempio *ta*-nella parola *tavolo*), poi quelle dalla struttura vocale-consonante (ad esempio *al*-nella parola *albero*)];

-livello dei *suoni iniziali e finali della parola*: indica la capacità, ad esempio, di riconoscere la rima;

-livello del riconoscimento preciso del *suono iniziale e finale* della parola;

-livello del riconoscimento di *tutti i singoli fonemi* della parola.

È opportuno effettuare attività fonologiche nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica ad esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, o quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno.

Alla scuola elementare, per far acquisire la consapevolezza fonologica, si possono proporre attività come: individuazione del fonema iniziale di parola; si possono proporre quindi parole che iniziano per vocale; individuazione del fonema finale e poi intermedio; analisi fonemica che è analoga al processo di scrittura; fusione fonemica che è analoga al processo di lettura; composizione di parole bisillabe; associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini; conteggio dei fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono.

Si potrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue, utilizzando poi in abbinamento parole e immagini corrispondenti.

L'approccio con il metodo fono-sillabico, adattato alle specificità dell'alunno con DSA, presenta le seguenti caratteristiche.

Ogni consonante viene illustrata come derivante dalla forma di un particolare oggetto o elemento della natura, l'iniziale della parola che lo denota essendo somigliante a quella lettera, ad es. la Montagna per la *emme*.

Solitamente, nei comuni alfabetieri murali o nei libri di testo, non si ha cura di tale associazione tra il suono, il segno grafico e l'immagine relativa (es. *effe* di fata o *emme* di mela): il nesso è soltanto fonetico, e dunque abbastanza debole: l'associazione mentale non è intuitivamente ovvero immaginativamente ripercorribile.

Sarebbe bene dare al bambino la possibilità di operare intuitivamente, ed anche autonomamente, connessioni interne tra ciò che gli viene presentato e la sua personale assunzione immaginativa. In tal modo, la "sintesi grafica", in cui il disegno viene essenzializzato nella forma della lettera, si imprime come immagine mentale e consente di operare più facilmente il discernimento tra i caratteri grafici, sia nella fase di scrittura che in quella di lettura.

Si privilegia quindi un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l'immagine mentale, per favorire poi gradualmente l'assunzione concettuale. Tale metodo si fonda sulla considerazione che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Egli non si *rappresenta* astrattamente le cose, non forma ancora concetti astratti, ma se le *raffigura*: quando gli parliamo, spieghiamo e, ancor più, quando raccontiamo qualcosa, suscitiamo nella sua interiorità il sorgere di una immagine mentale.

Sempre facendo appello all'immaginazione, ossia alla rielaborazione interna del bambino, le consonanti vengono presentate secondo affinità grafiche, così da poter evidenziare le differenze. Saranno inizialmente la P e la B; la D e la R; poi la L e la F, la M e la N e così via. Si inizia con quelle che si scrivono da sinistra, si procede con le altre scritte da destra (C G S), lasciando per ultime la Q e l'H.

Se invece l'alunno mostra difficoltà nella consapevolezza fonologica delle lettere, sarà più utile iniziare con i fonemi "continui", cioè quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali (*m, n*) e le liquide (*l, r*), lasciando ad un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi (*b, p*), così come quelli dentali (*d, t*).

Va detto che anche nel metodo fonico-sillabico non sempre c'è coerente gradualità nella scelta delle parole esemplificative in relazione alle lettere presentate.

Al bambino vengono cioè presentate parole che contengono la lettera e la sillaba che si sta studiando, ma che contengono anche altre lettere ancora sconosciute: si determina così spesso una fusione tra metodo fonico-sillabico e metodo globale, almeno nella prassi. Occorre, invece, porre attenzione ad ordinare le consonanti, e le parole esemplificative utili per il loro riconoscimento e per l'esercizio della lettura, in modo da presentare al bambino soltanto lettere già note (o che lo stanno divenendo in quanto le spieghiamo).

In ogni caso, qualunque metodo si adotti, sarebbe auspicabile iniziare con lo stampato maiuscolo, la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare): tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore, mentre lo stampato minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali, in cui le linee di demarcazione dello spazio sono quattro (scrittura quadrilineare), in quanto vi è una banda centrale delle lettere quali la *a* o la *c*, una banda superiore in cui si spingono lettere quali la *l* o la *b*, una banda inferiore occupata da lettere come la *g* o la *q* e risultano pertanto percettivamente molto più complesse.

Si dovrebbe poi evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri (stampato minuscolo, stampato maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo), ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera. L'insegnante si dovrà soffermare per un tempo più lungo sui fonemi più complessi graficamente e dovrà dare indicazioni molto precise per la scrittura, verbalizzando al bambino come si tiene una corretta impugnatura della matita o della penna, dando indicazioni precise sul movimento che la mano deve compiere, sulla direzione da imprimere al gesto, sulle dimensioni delle lettere rispetto allo spazio del foglio o del supporto di scrittura (cartellone, lavagna). Si farà anche attenzione a che il bambino disegni le lettere partendo dall'alto. In questo modo, l'alunno con difficoltà potrà avere modelli di riferimento e parametri precisi.

Si dovrebbe infatti effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte di didattica individualizzata che risponde ai bisogni specifici dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n'è bisogno.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Come si è detto, è importante infatti predisporre un ambiente stimolante e creare un clima sereno e favorevole ad una relazione positiva tra i membri del gruppo classe, tenendo conto dei livelli raggiunti da tutti gli alunni a proposito dei processi di costruzione e concettualizzazione della lingua scritta, per promuovere la ricerca e la scoperta personale, che stanno alla base della motivazione ad apprendere. È importante, quindi, che il docente rispetti i ritmi e gli stili di apprendimento degli alunni e permetta a ciascuno nel gruppo classe di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, dando ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista, sollecitando, inserendo di volta in volta elementi conoscitivi utili per andare avanti ed evitando di trasmettere ansia.

A questo proposito, molto importante è non richiedere la lettura ad alta voce dell'alunno con DSA, se non magari di brani su cui possa essersi già esercitato in precedenza. L'acquisizione graduale dei contenuti è senza dubbio più proficua di un'esecuzione frettolosa e scarsamente interiorizzata. Nei confronti degli alunni con DSA si dovrebbe procedere con attività di rinforzo contestualmente alla proposta di nuovi contenuti e si devono fornire strategie di studio personalizzate, facendo sempre attenzione ad assumere atteggiamenti incoraggianti, evitando di incrementare l'ansia e gratificando anche i minimi risultati degli alunni con difficoltà, che non dovrebbero mai essere allontanati dai compagni e dalle attività del gruppo classe.

6.2.2 Area del calcolo

Fin dall'inizio della scuola primaria, qualora il bambino non abbia ancora sviluppato i prerequisiti specifici, sarà opportuno soffermarsi su questi, in analogia alla scuola dell'infanzia, per poi sviluppare in modo adeguato la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità.

Particolare attenzione sarà posta da un punto di vista didattico alle abilità di conteggio (non solo uno a uno, come nella scuola dell'infanzia, ma anche uno a due, due a due...) anello di congiunzione tra processi dei numeri e del calcolo, che dovranno essere esercitate in diverse condizioni, scolastiche e ludiche (ad esempio, giochi con le carte, con i dadi...).

Fin dall'inizio della scuola primaria è necessario avviare al conteggio e al calcolo a mente, processi necessari all'evoluzione dell'intelligenza numerica.

Più dettagliatamente, la ricerca scientifica ha evidenziato che nella scuola primaria le strategie di potenziamento dell'intelligenza numerica devono riguardare:

- processi di conteggio;
- processi lessicali;
- processi semantici;
- processi sintattici;
- calcolo a mente;
- calcolo scritto.

Il conteggio (*counting*), cioè la capacità di rispondere alla domanda "quanti sono?" è fondamentale soprattutto nel primo ciclo. Tale abilità è complessa poiché presuppone l'acquisizione dei principi di corrispondenza uno a uno (ossia che ad ogni elemento che contiamo corrisponde un solo elemento numerico), dell'ordine stabile avanti-indietro – es. 1,2,3,...;...3,2,1 (ossia che l'ordine dei numeri non può variare) e della cardinalità (ossia che l'ultimo numero contato corrisponde alla quantità dell'insieme degli elementi contati).



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

I *processi lessicali* riguardano la capacità di attribuire il nome ai numeri, si basano su competenze di natura verbale ma anche più generali quali la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità. L'abilità di dire il nome dei numeri è molto precoce ma deve essere associata alla consapevolezza che si tratta della capacità di attribuire un'etichetta verbale alle quantità.

I *processi semantici* riguardano la capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo e con l'obiettivo finale della corrispondenza numero-quantità.

La *sintassi* riguarda le particolari relazioni spaziali tra le cifre che costituiscono i numeri: la posizione delle cifre determina il loro valore all'interno di un sistema organizzato per ordine di grandezze (valore posizionale delle cifre). In altre parole, per il bambino deve essere chiaro che il numero 1 ha un valore differente nel numero 31 e nel numero 13 così come $1/3$ o 1^3 e questa differenza è data dalla posizione di reciprocità nella rappresentazione scritta.

Il *calcolo a mente* è considerato dalla ricerca contemporanea la competenza fondamentale all'evoluzione della cognizione numerica. Esso si basa infatti su strategie di combinazioni di quantità necessari ai meccanismi di intelligenza numerica. In particolare le strategie più importanti identificate nella letteratura scientifica sono:

- composizione e scomposizione dei numeri in insiemi più semplici;
- raggruppamento;
- arrotondamento alla decina;
- le proprietà delle quattro operazioni;
- il recupero dei fatti aritmetici.

Date queste considerazioni, si raccomanda perciò di usare prevalentemente l'uso di strategie di calcolo a mente nella quotidianità scolastica. Sono infatti auspicabili attività quasi giornaliere, di breve durata, con proposte diverse e giochi che privilegino il calcolo mentale allo scritto, che sarà ovviamente trattato a livello procedurale.

Con i bambini più grandi si deve cercare inoltre di favorire il ragionamento e solo successivamente, tramite l'esercizio, l'automatizzazione.

Il calcolo scritto rappresenta un apprendimento di procedure necessarie per eseguire calcoli molto complessi, che abbisognano di un supporto cartaceo per dare aiuto al nostro sistema di memoria. Quindi, il calcolo scritto ha il compito di automatizzare procedure ed algoritmi e non quello di sviluppare strategie né di potenziare le abilità di intelligenza numerica. Impegnare la gran parte del tempo scolastico nell'esercitazione di tali algoritmi, se da una parte consente un'adeguata acquisizione delle procedure di calcoli complessi, dall'altra rischia di penalizzare l'apprendimento e il consolidamento di strategie più flessibili ed efficaci come quelle del calcolo a mente. Si raccomanda, dunque, un approccio didattico che sappia potenziare entrambi i tipi di calcolo necessari per lo sviluppo di potenzialità cognitive differenti.

Se queste raccomandazioni sono necessarie verso l'intera conduzione della classe, tanto più lo sono verso i bambini con DSA, il cui profilo cognitivo può essere supportato dalla differenziazione delle proposte didattiche. Ad esempio, il calcolo scritto sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà gli automatismi e i processi di memoria, mentre il calcolo a mente sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà le funzioni di strategia compositiva. Se l'insegnante sa adoperare metodi didattici flessibili e corrispondenti alle qualità cognitive individuali, il potenziamento non resterà disatteso.



6.3 Scuola Media Inferiore - Secondaria Superiore – Centro di Formazione Professionale

La scuola secondaria richiede agli studenti la piena padronanza delle competenze strumentali (lettura, scrittura e calcolo), l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficoltà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi nonché le misure dispensative.

6.3.1 Disturbo di lettura

Nel caso di studenti con disturbo di lettura, in particolare per quelli con dislessia, la scuola secondaria dovrà mirare a promuovere la capacità di completa decodifica e comprensione del testo.

La decodifica, ossia la decifrazione del testo, e la sua comprensione sono processi cognitivi differenti e pertanto devono essere considerati separatamente nell'attività didattica. A questo riguardo possono risultare utili alcune strategie riguardanti le modalità della lettura. E' infatti opportuno:

- insistere sul passaggio alla lettura silente piuttosto che a voce alta, in quanto la prima risulta generalmente più veloce e più efficiente
- insegnare allo studente modalità di lettura che, anche sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica.

Per uno studente con dislessia gli strumenti compensativi sono primariamente quelli che possono trasformare un compito di lettura (rallentato dal disturbo) in un compito di ascolto. A tal fine è necessario fare acquisire allo studente competenze adeguate nell'uso degli strumenti compensativi.

Si può fare qui riferimento:

- alla presenza di una persona che legga gli *item* dei test, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla
- alla sintesi vocale, con i relativi software, anche per la lettura di testi più ampi e per una maggiore autonomia
- all'utilizzo di libri o vocabolari digitali.

Studiare con la sintesi vocale è oggi una modalità in uso e sarebbe importante che i docenti o l'eventuale referente per la dislessia acquisiscano competenze in materia e che i materiali didattici prodotti dai docenti siano in formato digitale.

Per lo studente dislessico è inoltre più appropriata la proposta di nuovi contenuti attraverso il canale orale piuttosto che attraverso lo scritto, consentendo anche la registrazione delle lezioni.

Per facilitare l'apprendimento, soprattutto negli studenti con difficoltà linguistiche, può essere opportuno semplificare il testo di studio, attraverso la riduzione della complessità lessicale e sintattica.

Si raccomanda, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione, supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni. A questo riguardo, potrebbe essere utile che le scuole raccolgano e archivino tali mediatori didattici, anche al fine di un loro più veloce e facile utilizzo.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

In merito alle misure dispensative, lo studente dislessico è dispensato:

- dalla lettura a voce alta in classe
- dalla lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il suo livello di abilità
- dal partecipare a valutazioni non programmate che prevedono la lettura come elemento di giudizio.

In fase di verifica e di valutazione, lo studente dislessico può usufruire di tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove o, in alternativa e comunque nell'ambito degli obiettivi disciplinari previsti per la classe, di verifiche con minori richieste.

Nella valutazione delle prove orali e in ordine alle modalità di interrogazione si dovrà tenere conto delle capacità lessicali ed espressive proprie dello studente.

6.3.2 *Disturbo di scrittura*

In merito agli strumenti compensativi, gli studenti con disortografia o disgrafia possono avere necessità di compiere una doppia lettura del testo che hanno scritto: la prima per l'autocorrezione degli errori ortografici, le altre per la correzione degli aspetti sintattici e di organizzazione complessiva del testo. Tali studenti avranno bisogno di un tempo per loro adeguato nella realizzazione dei compiti scritti. In via generale, comunque, la valutazione si soffermerà soprattutto sul contenuto disciplinare piuttosto che sulla forma ortografica e sintattica.

Gli studenti in questione potranno inoltre avvalersi:

- di mappe o di schemi nell'attività di produzione per la costruzione del testo
- del computer (con correttore ortografico e sintesi vocale per la riletture) per velocizzare i tempi di scrittura e ottenere testi più corretti
- del registratore per prendere appunti.

Per quanto concerne le misure dispensative, oltre a tempi più lunghi per le verifiche scritte o a una quantità minore di esercizi, gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti.

6.3.3 *Area del calcolo*

Riguardo alle difficoltà di apprendimento del calcolo e al loro superamento, non è raro imbattersi in studenti che sono distanti dal livello di conoscenze atteso e che presentano un'impotenza appresa, cioè un vero e proprio blocco ad apprendere sia in senso cognitivo che motivazionale.

Sebbene la ricerca non abbia ancora raggiunto dei risultati consolidati sulle strategie di potenziamento dell'abilità di calcolo, si ritengono utili i seguenti principi guida:

- gestire, anche in contesti collettivi, almeno parte degli interventi in modo individualizzato
- aiutare, in fase preliminare, l'alunno a superare l'impotenza guidandolo verso l'esperienza della propria competenza
- analizzare gli errori del singolo alunno per comprendere i processi cognitivi che sottendono all'errore stesso con intervista del soggetto
- pianificare in modo mirato il potenziamento dei processi cognitivi necessari.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Anche l'analisi dell'errore favorisce la gestione dell'insegnamento.

Tuttavia, l'unica classificazione degli errori consolidata nella letteratura scientifica al riguardo si riferisce al calcolo algebrico:

- errori di recupero di fatti algebrici;
- errori di applicazione di formule;
- errori di applicazione di procedure;
- errori di scelta di strategie;
- errori visuospatiali;
- errori di comprensione semantica.

L'analisi dell'errore consente infatti di capire quale confusione cognitiva l'allievo abbia consolidato in memoria e scegliere, dunque, la strategia didattica più efficace per l'eliminazione dell'errore e il consolidamento della competenza.

Riguardo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, valgono i principi generali secondo cui la calcolatrice, la tabella pitagorica, il formulario personalizzato, etc. sono di supporto ma non di potenziamento, in quanto riducono il carico ma non aumentano le competenze.

6.4 Didattica per le lingue straniere

Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere -ove possibile -una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore. Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto del principio sopra indicato nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento.

In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è altresì possibile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti.

In merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Stato.

Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato. Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con il correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato.

Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire:

- di tempi aggiuntivi



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- di una adeguata riduzione del carico di lavoro
- in caso di disturbo grave e previa verifica della presenza delle condizioni previste all'Art. 6, comma 5, è possibile in corso d'anno dispensare l'alunno dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe.

Resta fermo che in presenza della dispensa dalla valutazione delle prove scritte, gli studenti con DSA utilizzeranno comunque il supporto scritto in quanto utile all'apprendimento anche orale delle lingue straniere, soprattutto in età adolescenziale.

In relazione alle forme di valutazione, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente.

Lo studio delle lingue straniere implica anche l'approfondimento dei caratteri culturali e sociali del popolo che parla la lingua studiata e, con l'avanzare del percorso scolastico, anche degli aspetti letterari. Poiché l'insegnamento di tali aspetti è condotto in lingua madre, saranno in questa sede applicati gli strumenti compensativi e dispensativi impiegati per le altre materie.

Sulla base della gravità del disturbo, nella scuola secondaria i testi letterari in lingua straniera assumono importanza minore per l'alunno con DSA: considerate le sue possibili difficoltà di memorizzazione, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari.

Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l' "esonero" riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta.

6.5 La dimensione emotiva e relazionale degli alunni con DSA

Il successo nell'apprendimento è l'immediato intervento da opporre alla tendenza degli alunni o degli studenti con DSA a una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima. La specificità cognitiva degli alunni e degli studenti con DSA determina, inoltre, per le conseguenze del disturbo sul piano scolastico, importanti fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica dovuta, in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo.

Ogni reale apprendimento acquisito e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni e negli studenti con DSA la percezione propria di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo, con evidenti connessi esiti positivi sul tono psicologico complessivo.

Di contro, non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di "buona volontà", ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento – come la lettura ad alta voce in classe – evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà.

È necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano nell'alunno o nello studente con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative. Infatti, ai compagni di classe gli strumenti compensativi e le misure dispensative possono risultare incomprensibili facilitazioni. A questo riguardo, il coordinatore di classe, sentita la famiglia interessata, può avviare adeguate iniziative per condividere con i compagni di classe le ragioni dell'applicazione degli strumenti e delle misure citate, anche per evitare la stigmatizzazione e le ricadute psicologiche negative.

Resta ferma, infine, la necessità di creare un clima della classe accogliente, praticare una gestione inclusiva della stessa, tenendo conto degli specifici bisogni educativi degli alunni e studenti con DSA.

7. *INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI PER GLI ALUNNI CON DISTURBI DELLA COORDINAZIONE MOTORIA*

I bambini affetti da DCD possono avere difficoltà in diverse aree, o solo relativamente a determinate attività. Tra le caratteristiche più comuni osservabili nei bambini affetti da DCD, in ambito motorio possono essere presenti:

- “goffaggine” o impaccio nei movimenti, possono urtare, rovesciare o far cadere le cose
- difficoltà nelle abilità grosso-motorie e/o quelle finimotorie
- sviluppo ritardato di alcune attività motorie quali andare in triciclo/bicicletta, afferrare una palla, saltare una corda, allacciare i bottoni e i lacci delle scarpe
- discrepanza tra le capacità motorie e le capacità in altre aree. Ad esempio, le capacità intellettuali e linguistiche possono essere adeguatamente sviluppate, mentre le capacità motorie possono risultare in ritardo
- difficoltà ad acquisire nuove capacità motorie. Una volta acquisite, alcune capacità possono essere adeguate mentre altre possono continuare mostrare scarsi progressi
- difficoltà a svolgere attività che richiedono un cambiamento frequente della posizione del corpo o reazioni a cambiamenti dell'ambiente
- difficoltà a svolgere attività che richiedono l'uso coordinato di entrambi gli emisferi del corpo
- scarso controllo posturale e scarso equilibrio
- difficoltà nell'orientamento spazio-temporale

Dal punto di vista emotivo-comportamentale possono essere evidenziati:

- mancanza di interesse per determinate attività, in particolare quelle che richiedono una prestazione fisica; l'affaticamento e i ripetuti tentativi senza successo possono indurre il bambino affetto da DCD a evitare di prendere parte ad attività motorie
- bassa tolleranza alla frustrazione, scarsa autostima e mancanza di motivazioni a causa delle difficoltà nell'affrontare le attività
- scarsa disponibilità a socializzare con i coetanei, in particolare nelle situazioni di gioco
- insoddisfazione per i propri risultati (di ciò che ha disegnato/scritto, dei risultati nelle attività motorie, del lavoro prodotto, ...)



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- opposizione a cambiamenti nelle routine o nell'ambiente: data la necessità di un notevole sforzo per pianificare le attività, anche piccoli cambiamenti relativi all'esecuzione delle stesse possono rappresentare un problema significativo per il bambino.

Possono anche essere presenti:

- difficoltà a bilanciare l'esigenza di rapidità/velocità con l'esigenza di precisione (ad es. la scrittura può essere molto chiara ma estremamente lenta)
- difficoltà con materie scolastiche quali matematica, ortografia, produzioni scritte, che richiedono grafia precisa e adeguata organizzazione della pagina
- difficoltà con attività della vita quotidiana (ad es. vestirsi, usare coltello e forchetta, lavarsi i denti, chiudere cerniere, preparare lo zaino)
- difficoltà ad eseguire consegne entro un limite di tempo previsto.
- difficoltà generali ad organizzare il banco, i compiti e anche lo spazio sulla pagina.

La maggior parte dei bambini affetti da DCD non supera completamente questi problemi con la crescita, a fronte dell'adeguato apprendimento di alcune attività motorie, potranno comunque essere presenti difficoltà a impararne di nuove in linea con l'età cronologica.

Il riconoscimento precoce delle difficoltà di sviluppo della coordinazione motoria è fondamentale poiché i bambini che ne sono affetti, maggiormente di altri, potrebbero manifestare problemi scolastici e comportamentali, bassa autostima, ansia e tendenza al sovrappeso.

7.1 Interventi a Scuola

Per alcuni bambini potrà essere necessaria la stesura di un piano educativo individualizzato (PEI), mentre per altri potrebbero essere sufficienti interventi quali:

- assicurarsi che l'alunno assuma una postura corretta quando è seduto, con i piedi che poggino completamente a terra, che il banco abbia un'altezza adeguata, che le spalle siano rilassate e che gli avambracci siano appoggiati comodamente
- fissare obiettivi realistici a breve termine, consentendo una maggiore motivazione sia al bambino sia all'insegnante
- lasciare al bambino più tempo per completare attività finimotorie quali scrivere in stampatello, scrivere una storia, svolgere esperimenti di scienze e attività artistiche. Se è richiesta una consegna in tempi rapidi si dovrà essere disposti ad accettare un risultato meno preciso
- fornire all'alunno fogli con esercizi già predisposti che gli consentiranno di concentrarsi sul compito. Per i momenti di studio, predisporre fotocopie degli appunti scritti da altri
- iniziare il prima possibile l'uso del PC e di altri strumenti elettronici per ridurre la quantità di lavoro scritto a mano. Per quanto scrivere con la tastiera possa risultare inizialmente difficile, si tratta di un'abilità nella quale i bambini con problemi motori possono ottenere risultati positivi
- insegnare ai bambini specifiche strategie di scrittura in modo da stimolarli a scrivere in stampato. Utilizzare pennarelli sottili e/o anche impugnature per matite se possono facilitare la presa o a ridurre la pressione della matita sulla pagina
- utilizzare carta adeguata alle specifiche difficoltà di scrittura del bambino, con righe molto ampie per un bambino che scrive le lettere molto grandi, con righe in evidenza per chi ha problemi a scrivere all'interno delle stesse, carta millimetrata se la grafia è troppo larga o con spaziature improprie, fogli a quadretti grandi per un alunno con difficoltà ad allineare correttamente i numeri



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- focalizzare lo scopo della consegna, se l'obiettivo è scrivere una storia è possibile accettare una grafia disordinata, spaziature irregolari e varie cancellature, se è necessario impostare in modo corretto un problema di matematica lasciare un tempo adeguato
- valutare l'utilizzo di diversi metodi di presentazione quando viene chiesto al bambino di dimostrare di aver capito un argomento: oralmente, tramite disegni, al PC...
- incoraggiare l'alunno a dettare storie, relazioni di libri o risposte a domande di comprensione all'insegnante, o ad un altro alunno; per gli alunni più grandi, è possibile utilizzare software di riconoscimento vocale non appena il timbro vocale si è sviluppato a sufficienza ed è diventato uniforme
- concedere tempo supplementare e/o consentire l'uso del computer per le prove e gli esami che richiedono una notevole quantità di produzione scritta.

7.2 Durante le lezioni di educazione motoria e fisica

- suddividere l'attività in fasi brevi, significative e realizzabili, precedute da spiegazioni semplici e da esempi pratici
- mantenere l'ambiente il più prevedibile possibile durante l'apprendimento di una nuova abilità.
- introdurre gradualmente eventuali variazioni, dopo la completa acquisizione dell'abilità
- privilegiare attività che assicurino il successo da parte del bambino nella maggior parte delle prove e premiare l'impegno più che le abilità mostrate
- applicare il "principio dell'obliquità" per le attività complesse di coordinazione motoria
- l'obiettivo principale dovrà essere la partecipazione, non la competizione, esortare i bambini a misurarsi con sé stessi più che con gli altri
- consentire all'alunno con DCD di assumere ruoli di leadership (capitano della squadra, arbitro) per stimolarlo a sviluppare capacità organizzative e gestionali
- utilizzare attrezzature adeguate a ridurre il rischio di infortuni nelle fasi di apprendimento di nuove abilità
- assicurarsi che i bambini capiscano lo scopo e le regole dei vari sport o attività fisiche, una volta compreso bene "cosa" fare, sarà più facile pianificare il "come" fare
- dare istruzioni e descrivere i vari movimenti in modo specifico fornendo feedback positivi e incoraggianti
- svolgere attività in piccoli gruppi, con l'obiettivo di stimolare un apprendimento di tipo cooperativo, piuttosto che competitivo

8. *INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI PER GLI ALUNNI CON DISTURBI DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE E/O DELL'IPERATTIVITA'*

Il percorso migliore per la presa in carico dello studente con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e servizi socio-sanitari. Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo.



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

Gli studenti con ADHD, a prescindere dal grado di gravità del disturbo, hanno diritto a veder tutelato il loro successo formativo.

- Le difficoltà dello studente con ADHD nella gestione del lavoro scolastico.

Poiché il lavoro scolastico rappresenta un tema denso di significato e in grado di attivare complessi processi che coinvolgono il docente, l'alunno e i suoi familiari, è facile intuire come tale impegno possa tradursi in una situazione problematica per studenti che sperimentano quotidianamente fragilità specifiche rispetto al versante attentivo.

Indicatori di una disfunzionalità attentiva sono evidenti negli alunni che faticano a focalizzarsi sui dettagli, compiono errori di distrazione, hanno difficoltà a mantenere una concentrazione adeguata allo svolgimento delle attività che sono chiamati a compiere (siano esse ludiche o scolastiche), danno l'impressione di non ascoltare i propri interlocutori, sono inefficaci se chiamati a eseguire una serie di istruzioni o a pianificare azioni articolate in più passaggi e si mostrano insofferenti all'idea di impegnarsi in compiti che richiedano uno sforzo mentale prolungato. Inoltre le limitate strategie di organizzazione amplificano i tempi di esecuzione dei loro elaborati, che risultano spesso appena abbozzati, imprecisi e privi di un'architettura interna coerente e riconoscibile.

Nonostante un potenziale cognitivo adeguato, in linea con quello dei propri compagni di classe, gli studenti con ADHD hanno spesso prestazioni scolastiche inferiori: le difficoltà di attenzione e autoregolazione, l'atteggiamento frettoloso e superficiale e l'incapacità di inibire le informazioni inutili per focalizzarsi esclusivamente sui dati più salienti rischiano, infatti, di compromettere la loro carriera scolastica.

L'impatto tra caratteristiche espressive del disturbo e richieste implicite o esplicite contenute nelle diverse proposte durante il lavoro scolastico può rappresentare una miscela potenzialmente esplosiva, con ricadute che possono perdurare nel tempo e coinvolgere sia il versante degli apprendimenti, sia quella che viene normalmente definita la sintomatologia secondaria alla condizione clinica di base (bassa autostima, limitata percezione di autoefficacia e modalità attributive disfunzionali).

L'intensità e la frequenza delle difficoltà con cui lo studente si confronta, anche durante lo svolgimento dei compiti pomeridiani, possono concorrere alla costruzione di un'immagine di sé deficitaria rispetto all'apprendimento, cui si possono associare sentimenti di sfiducia, pessimismo rispetto alle proprie possibilità di riuscita, timore di giudizi negativi.

I fallimenti ripetuti risultano umilianti, frustranti e demotivanti; i compiti vengono vissuti come un'esperienza che suscita disagio e rispetto alla quale gli studenti con ADHD possono sentirsi privi di qualsiasi strategia funzionale a fronteggiare le attività quotidianamente proposte dai docenti. La loro aspettativa di successo nei confronti di un compito è generalmente ridotta e minore è la persistenza sulle attività richieste, non sempre portate a termine; i rari successi ottenuti vengono ricondotti a circostanze fortuite, momentanee e difficilmente riproponibili, mentre gli insuccessi sono più spesso attribuiti a una percezione di scarsa competenza, tratto distintivo della loro esperienza di studenti.

Gli stessi alunni possono talvolta presentare difficoltà:

- nel costruire e mantenere relazioni positive con i coetanei
- nell'autoregolare le proprie emozioni
- nell'affrontare adeguatamente situazioni di frustrazione imparando a posticipare la gratificazione



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- nell'evitare stati di eccessiva demoralizzazione e ansia
- nel controllare livelli di aggressività.

Riconoscere le fragilità che caratterizzano la modalità di funzionamento di uno studente con ADHD costituisce un imprescindibile punto di partenza, perché permette di identificare preventivamente quali tipologie di esercizio o attività potrebbero costituire un parziale limite, così da orientare strategie di intervento mirate ed efficaci per facilitare l'esecuzione dei compiti.

Si raccomanda che ciascun insegnante abbia cura di attenersi all'utilizzo di tecniche educative e didattiche di documentata efficacia nell'ambito dei disturbi da deficit dell'attenzione e iperattività. Nel caso sia stata prevista la presenza dell'insegnante di sostegno, si ribadisce l'opportunità di lavorare costantemente coll'obiettivo di potenziare le condizioni educative e didattiche del gruppo, a fine di integrare l'alunno nel contesto della classe.

- I docenti dovrebbero avvalersi dei seguenti suggerimenti:

1. Predisporre l'ambiente in modo tale da ridurre al minimo le fonti di distrazione
2. Definire con tutti gli studenti poche e chiare regole di comportamento da mantenere all'interno della classe
3. Concordare con l'alunno piccoli e realistici obiettivi comportamentali e didattici da raggiungere nel giro di qualche settimana
4. Allenare lo studente a organizzare il proprio banco in modo da avere solo il materiale necessario per la lezione del momento
5. Occuparsi stabilmente della corretta scrittura dei compiti sul diario
6. Incoraggiare l'uso di diagrammi di flusso, tracce, tabelle, parole chiave per favorire l'apprendimento e sviluppare la comunicazione e l'attenzione
7. Favorire l'uso del computer e di enciclopedie multimediali, vocabolari su CD, etc.
8. Assicurarci che, durante l'interrogazione, l'alunno abbia ascoltato e riflettuto sulla domanda e incoraggiare una seconda risposta qualora tenda a rispondere frettolosamente
9. Organizzare prove scritte suddivise in più parti e invitare lo studente a effettuare un accurato controllo del proprio compito prima di consegnarlo
10. Comunicare chiaramente i tempi necessari per l'esecuzione del compito (tenendo conto che l'alunno con ADHD può necessitare di tempi maggiori rispetto alla classe o viceversa può avere l'attitudine di affrettare eccessivamente la conclusione)
11. Valutare gli elaborati scritti in base al contenuto, senza considerare esclusivamente gli errori di distrazione, valorizzando il prodotto e l'impegno piuttosto che la forma
12. Suddividere le prove scritte in più quesiti
13. Evitare di comminare punizioni mediante: un aumento dei compiti per casa, una riduzione dei tempi di ricreazione e gioco, l'eliminazione dell'attività motoria, la negazione di ricoprire incarichi collettivi nella scuola, l'esclusione dalla partecipazione alle gite Prevedere gratificazioni ravvicinate e frequenti
14. Ricordare che le gratificazioni devono essere ravvicinate e frequenti



DIPARTIMENTO ISTRUZIONE

- Vengono indicati anche alcuni accorgimenti da evitare per facilitare l'apprendimento dello studente disattento e/o iperattivo.

Che cosa NON fare con il bambino ADHD prevalentemente disattento

1. Ripetere in continuazione «Stai attento»
essendo la disattenzione il sintomo di una difficoltà riconosciuta, difficilmente potrà essere controllata dall'alunno. L'incapacità di rispondere all'invito dell'insegnante potrebbe influenzare la motivazione al lavoro, il senso di autostima e la relazione insegnante/alunno
2. Insistere perché un compito venga interamente completato senza interruzioni o pause:
il bambino con ADHD può necessitare di piccole pause nel corso dell'esecuzione di un compito, è inoltre consigliato dividere i compiti più complessi in sottocompiti più facilmente gestibili in un tempo ridotto
3. Collocare lo studente in un posto tranquillo lontano dai compagni e dall'insegnante in modo che possa concentrarsi:
i soggetti con ADHD hanno bisogno di qualcuno che richiami spesso la loro attenzione sul compito, è bene quindi che lavorino in piccoli gruppi o vicino all'insegnante
4. Non proporre novità per paura che si distraiga troppo:
in realtà le novità servono per richiamare l'attenzione del bambino; trasformare esercizi in giochi potrebbe risultare utile specialmente a fronte di compiti molto lunghi e impegnativi

Che cosa NON fare con il bambino ADHD prevalentemente iperattivo:

1. Ripetere in continuazione «Stai fermo»:
essendo l'iperattività il sintomo di una difficoltà riconosciuta, difficilmente potrà essere controllata dall'alunno. L'incapacità di rispondere all'invito dell'insegnante potrebbe influenzare la motivazione al lavoro, il senso di autostima e la relazione insegnante/alunno.
2. Pretendere che stia sempre seduto quando gli altri bambini lo sono:
il ragazzo con ADHD ha necessità di movimento; è possibile concedergli la possibilità di muoversi un po' di più rispetto agli altri indicando quali movimenti sono consentiti (ad es., raccogliere i compiti dei compagni, consegnare fotocopie, ecc.) e quali non lo sono (ad es., uscire dall'aula senza permesso); meglio insegnargli modalità attive per richiedere il proprio turno di parola o prendere parte a una attività.
3. Intervenire con ripetute punizioni, note:
i soggetti con ADHD possono presentare bassi livelli di autostima, dovuti anche alla loro incapacità di raccogliere valutazioni positive rispetto a ciò che «sono capaci di fare»; le ripetute note negative non hanno effetti significativi nel modificare i comportamenti «fastidiosi», ma aumentano la probabilità di cadute nei livelli di autostima.

- Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento

E' auspicabile che i docenti considerino i fattori presenti nella diagnosi ADHD prima di procedere alla valutazione dell'alunno/a. Si sottolinea l'importanza e la delicatezza della valutazione periodica del comportamento dell'alunno (voto di condotta). Occorre infatti tenere conto del fatto che il comportamento di un alunno con ADHD è condizionato fortemente dalla presenza dei sintomi del disturbo. Sarebbe pertanto auspicabile che la valutazione delle sue azioni fosse fatta evitando di attribuire giudizi negativi per comportamenti che sono attribuibili a fattori di tipo neurobiologico.



9. INTERVENTI PER ALUNNI CON ALTRI BISOGNI EDUCATIVI SPECIFICI (BES)

L'art. 7 della Legge 9 settembre 2014 n. 142 stabilisce che le istituzioni scolastiche sono tenute ad attivare percorsi di didattica individualizzata e personalizzata e ad adottare strumenti compensativi e misure dispensative, per favorire il successo scolastico anche di alunni con Bisogni Educativi Specifici derivanti da svantaggio socio-economico, linguistico, culturale o da altre motivazioni accertate e documentate.

Ciò che caratterizza questi alunni non è una diagnosi medica o psicologica (una certificazione), ma una qualche situazione di difficoltà che richiede interventi individualizzati e personalizzati, tagliati accuratamente su misura della loro specifica condizione.

L'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico culturale è molto ampia ed include studenti, che con continuità o per determinati periodi, possono manifestare problematiche, derivanti dalla presenza di:

- difficoltà emozionali (stati d'ansia poco controllati, scoppi di forte collera e scarsa tolleranza alla frustrazione, eccessiva timidezza...)
- difficoltà di natura motivazionale (bassa motivazione intrinseca pochi interessi, alunni scarsa autostima, poca tolleranza alla frustrazione ...)
- difficoltà comportamentali (comportamento aggressivo, bullismo, disturbi del comportamento alimentare, uso di droghe...)
- difficoltà causate da traumi, incidenti, malattie
- difficoltà legate all'ambito familiare (famiglie disgregate, conflittuali, senza regole chiare, disorganizzate, oppure patologicamente protettive, famiglie che possono indurre valori e comportamenti divergenti rispetto all'istruzione e all'apprendimento...)
- difficoltà di natura sociale ed economica (deprivazione culturale, povertà, problemi lavorativi dei genitori...)
- difficoltà di natura linguistica e culturale (alunni con lingua, cultura, abitudini diverse).

Cercare e definire i BES non significa "fabbricare" alunni diversi per poi emarginarli e discriminarli in qualche modo, anche nuovo o sottile. Significa invece rendersi bene conto delle varie difficoltà, grandi e piccole, per sapervi rispondere in modo adeguato.

E' compito del consiglio di classe individuare gli alunni che manifestano BES sulla base di elementi oggettivi (segnalazione dei servizi sociali, sanitari...) oppure di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

Gli interventi possono essere ovviamente i più vari per strategie educative, durata e modalità progettuali (dall'elaborazione di un PDP individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES ad una semplice e informale serie di delicatezze e attenzioni rispetto a una situazione di difficoltà).

Anche in queste situazioni il PDP ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie di intervento utilizzate e gli strumenti compensativi, le misure dispensative ed i criteri di valutazione che sono stati adottati.